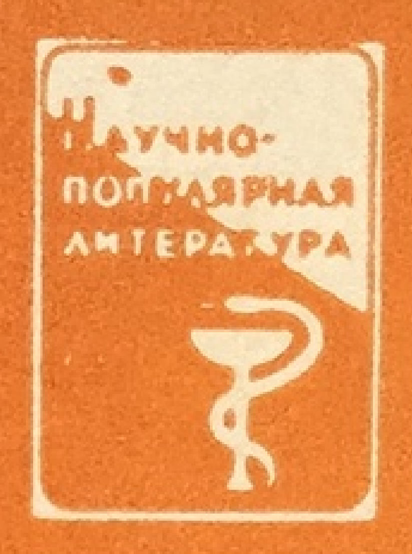
М. В. ЧЕРНОРУЦКИЙ



Очерки физиологии умственного труда

Медгиз
1962 г

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ МЕДИЦИНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

М. В. ЧЕРНОРУЦКИЙ

Очерки физиологии умственного труда



ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО МЕДИЦИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
МЕДГИЗ
ЛЕНИНГРАДСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ · 1962

Настоящие очерки посвящены важному вопросу, значение которого особенно велико в нашей стране, где число людей умственного труда быстро нарастает и разница между трудом умственным и физическим все уменьшается. В них освещаются основные элементы умственного труда, учения (восприятие, осмысливание, закрепление знаний, память, воображение, воля, способности человека и их развитие), взаимоотношение образования и воспитания.

Брошюра представляет интерес для широкого круга читателей.

Как частный вид умственного труда рассматривается образовательный труд врача, профессиональное становление и совершенствование его. Тем самым брошюра приобретает специальный интерес для медицинских работников.

Несмотря на сложность темы, брошюра написана доходчиво, простым и ясным языком.

Издательство просит читателей отзывы о брошюре направлять по адресу: *Ленинград, Д-88, Невский пр., 28, Ленмедгиз.*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Научная деятельность видных ученых помимо основного своего направления нередко протекает также боковыми тропами и касается «пограничных» областей знания. Эти работы часто остаются втуне, неведомыми. К разряду таких работ можно отнести предлагаемые очерки недавно скончавшегося действ. чл. АМН проф. М. В. Черноруцкого.

М. В. Черноруцкий был крупным клиницистом и ученым, который творчески синтезировал успехи клинической мысли и павловской физиологической школы. Долгие годы он был одним из самых видных наших клинических учителей; его аудитория состояла не только из студентов, но и из умудренных опытом врачей. Одновременно М. В. Черноруцкий постоянно учился и сам. Его умственная деятельность сама по себе представляла значительный материал для освещения затрагиваемой темы, но помимо этого его интересовали вопросы физиологии умственного труда в связи с методикой преподавания, со становлением самостоятельного врачебного мышления. В течение своей долгой академической жизни Михаил Васильевич постоянно возвращался к вопросам образования, умственного труда вообще, много размышлял об этом.

Предлагаемые очерки, написанные М. В. Черноруцким в последние годы его жизни и найденные в его рукописном наследстве, являются свидетельством того, с каким вниманием и сколь вдумчиво относился он к данной теме. Он постоянно подчеркивал слушателям старших курсов медицинского института, что окончание института вовсе не «конец образования», в частности врачебного, а знаменует собою лишь определенный этап последнего, который обязательно должен продолжаться, главным образом

в виде самообразования. В связи с этим для слушателей приобретает большой интерес методика этого процесса, которая должна основываться на знании физиологических особенностей умственного труда вообще и своих индивидуальных физиологических особенностей в частности.

Эти очерки первоначально представляли конспект лекций и предназначались для определенной аудитории, а именно: для слушателей старших курсов медицинского института, в период их перехода от школьного образования к самостоятельному врачебному мышлению и освоению профессиональных навыков. Сознавая трудность изложения затрагиваемых им вопросов, автор все же попытался ее преодолеть, потому что поставил перед собою цель показать слушателям «то огромное значение, какое имеет учебный процесс не только для нашего образования, но и для нашего воспитания, развития и совершенствования». Все глубже анализируя процесс умственного труда, он старательно оформил свои мысли в рукописи, которая, по-видимому, с авторской точки зрения, казалась все еще незавершенной, местами эскизной.

Эти эскизы могли бы послужить созданию большого полотна — физиологического анализа умственного труда, полотна до сих пор никем еще не созданного, что вполне понятно, поскольку дело касается в сущности очень сложных вопросов.

Вопросы, стоящие на границе педагогики (методика обучения), психологии (характер, способности) и физиологии, должны были быть освещены для медицинской аудитории преимущественно с физиологической точки зрения, тогда как физиология еще недостаточно продвинулась в этой области. Вместе с тем следовало изложить свое понимание дела в кратких и четких формулировках, а не в виде расплывчатого обзора существующих разноречивых точек зрения. Такое изложение требовало строгого к себе отношения, тщательного продумывания. М. В. Черноруцкий явился именно тем автором, который, сознавая сложность и спорность вопроса, сумел, несмотря на это, логично и последовательно представить читателю свою систему мыслей. При таком изложении содержание оказалось и доступным и интересным для аудитории гораздо большей, нежели та, которой оно первоначально было адресовано.

Три очерка, составляющие брошюру, тесно связаны между собой не только логически, но и эмоционально, своим настроением. В первом, вступительном, автор подчеркивает то значение, тот аспект физиологии, который определяет дальнейший характер изложения: физиология не только вскрывает нам функции человеческого организма, но и учит нас управлять ими, в том числе и самыми сложными, к числу которых относится умственный труд. При этом типологические свойства нервной системы и в еще большей степени индивидуальные особенности могут быть успешно использованы, если их правильно учесть.

Собственно учебный труд анализируется во втором, основном очерке.

Если первые два очерка имеют общий характер, освещая вопросы по сути одинаковые для любого вида умственной деятельности, то в третьем автор касается определенных конкретных форм умственного труда, наиболее близкого и дорогого ему лично, — врачебного мышления, и здесь тема несколько расширяется указаниями учителя ученикам по важным принципиальным вопросам врачебного образования и совершенствования.

Три эти очерка, которые могут показаться несколько обособленными, на самом деле связаны внутренним единством.

Затронутая в книжке тема близко прилегает к вопросам гигиены умственного труда. Истинная гигиена построена на физиологической основе. Она сводится к соблюдению и обеспечению условий нормального функционирования человеческого организма. Знакомство с физиологией умственного труда — необходимое и наиболее важное условие истинной гигиены умственного труда, из которой вытекает определенная, внешняя и внутренняя обстановка этого труда.

Известный физиолог Н. Е. Введенский в статье, озаглавленной «Условия продуктивности умственного труда», подчеркнул необходимость знания и учета физиологических закономерностей умственного труда. «Устают и изнемогают не столько от того, что много работают, а от того, что плохо работают» — писал Н. Е. Введенский.

Очерки М. В. Черноруцкого написаны лаконично, строго и в то же время с увлечением, со страстью пропагандиста, желающего сообщить читателям не только

определенные сведения, но также ту положительную, оптимистическую зарядку, которая кроется в сознании, «воодушевляющем нас», что способности развиваются в процессе труда и что в трудовом напряжении каждый может достичь значительных и все более глубоких и высоких степеней знания и личного совершенствования, воспитания в широком смысле этого слова.

Б. РАВКИНД.

Понятие о типах высшей нервной деятельности

Чтобы овладеть каким-либо процессом, надо прежде всего изучить его естественные закономерности. Это в полной мере касается и физиологических процессов. Знание физиологических законов позволяет нам максимально использовать наши возможности.

И. П. Павлов говорил: «Физиология должна научить людей не только тому, как правильно, т. е. полезно и приятно работать, отдыхать, питаться и т. д., но и как правильно думать, чувствовать и желать»[1]. «Физиология должна содействовать тому, чтобы сделать нашу жизнь все более сознательной, самоуправляющейся, иначе сказать — научно-рассчитанной, стало быть, все более и более целесообразной и счастливой»[1].

Психическая, иначе говоря, высшая нервная деятельность есть результат физиологической деятельности нервной системы, собственно головного мозга. Высшая нервная деятельность, все акты сознательной жизни по своему происхождению суть рефлексы, главным образом условные рефлексы. Вся высшая нервная деятельность, вся наша психическая жизнь поддерживается внешними воздействиями и раздражениями из внутренней среды (рефлексы — это ответная реакция на них).

Наша жизнь и наша деятельность во многом зависят от типологических особенностей нервной системы, от ее типа.

Наиболее легко осуществляются взаимосвязь организма с окружающей средой и приспособление организма к условиям существования у людей, у которых сильные основные нервные процессы — возбудительный и тормозной — уравновешены. Это — люди среднего типа

---

[1] Беседа с академиком И. П. Павловым. «Известия», 1935, 17 августа.

нервной системы. В зависимости от подвижности нервных процессов они в свою очередь подразделяются на две основные группы, или типа:

1) люди с хорошо подвижными нервными процессами, когда процессы возбуждения и торможения могут быстро сменять друг друга; это — подвижный, оживленный, реактивный тип нервной системы (по И. П. Павлову, наиболее совершенный) — сангвиники;

2) люди с мало подвижными нервными процессами, но с более устойчивыми; это — малоподвижный, малореактивный, медлительный, солидный тип нервной системы — флегматики.

При неуравновешенности нервных процессов возбуждения и торможения выделяются также два крайних типа нервной системы:

1) при преобладании возбудительного процесса над тормозным — легко раздражимый, безудержный, сильный тип нервной системы; это — холерики (холерический темперамент); у них очень легко вырабатываются стойкие положительные условные рефлексы, но трудно образуются и неустойчивы тормозные рефлексы;

2) при преобладании тормозного процесса над возбудительным мы имеем слабый тормозной тип нервной системы, меланхолический темперамент. У людей этого типа положительные условные рефлексы вырабатываются с трудом и неустойчивы; наоборот, тормозные рефлексы образуются легко и стойко держатся[1].

Высшая нервная деятельность имеет ряд прочных и стойких особенностей, позволяющих отнести человека к тому или иному павловскому типу. Индивидуальные вариации в пределах типа обусловливают своеобразие и многообразие людей. В процессе индивидуального опыта

---

[1] В ходе эволюции мозговой деятельности у человека возникла «чрезвычайная прибавка» — слово, речь, сигналы сигналов, вторая сигнальная система по И. П. Павлову. И. П. Павлов различал внутри каждого из указанных типов людей с преобладанием первой сигнальной системы — «художников», второй сигнальной системы — «мыслителей» и людей «среднего» типа, у которых первая и вторая сигнальные системы уравновешены. Значение этих особенностей для процесса умственного труда неоспоримо. Это значение несомненно сознавалось автором, как видно из дальнейшего изложения, например вопроса о памяти. Можно лишь сожалеть, что автор не остановился на нем специально, не подверг это значение разбору и детализации.— *Ред.*

на основе типа высшей нервной деятельности формируется характер человека, его отношение к окружающей действительности, к труду.

Тип нервной деятельности, характер человека и его способности, в частности, также его способности к учению, к образовательному труду, тесно связаны между собой.

Однако до сих пор эта связь недостаточно изучена не только физиологами, но и психологами и практически — педагогами. Из последующего изложения видно будет, что в умственном труде участвуют столько разнообразных свойств и способностей человека, что этот вид труда может быть успешно осуществлен при любом темпераменте, при любом типе высшей нервной деятельности, если только правильно учесть свои типологические и индивидуальные особенности и их целесообразно использовать.

Учение — один из важнейших видов умственного (образовательного) труда

Учение — это особый вид труда, особый вид деятельности. Это — учебный, образовательный труд по освоению знаний, по освоению обобщенных результатов предшествовавшего труда других людей, многих поколений.

Учение — одна из сторон единого двустороннего глубоко социального процесса обучения, процесса передачи и усвоения знаний. В процессе обучения объединяются ученик и учитель, но учение не есть пассивное восприятие знаний, передаваемых учителем, а активное, при его помощи, освоение их.

Учение в течение жизни человека следует за игрой и предшествует производственному труду, а по общей своей установке (приготовление уроков, обязательное выполнение заданий, соблюдение дисциплины) учение стоит ближе к труду (установка в основном трудовая, а не игровая).

Основным содержанием и важнейшей задачей учения (и обучения) являются освоение определенной системы знаний (а не простой суммы знаний) и овладение соответствующими умениями и навыками.

Необходимо отметить, что существует два вида учения, два вида деятельности, благодаря которым человек овладевает знаниями и умениями.

2 М. В. Черноруцкий

Один из них специально направлен на овладение теми или иными знаниями и умениями, как на свою прямую и непосредственную цель. Это — учение в соответствующих учебных заведениях, в школе. Другой вид учения приводит к овладению знаниями, умениями и навыками косвенным путем в рамках какой-либо другой деятельности, при достижении других целей. В этих случаях учение является не самостоятельной деятельностью, а осуществляется в процессе и в результате другой деятельности, в которую научение входит как один из ее компонентов.

Несколько примеров только что указанного второго вида учения.

1. Ребенок овладевает родной речью не в процессе специального обучения, а в естественном процессе общения с окружающими его людьми.

2. Каждый работник в процессе своей профессиональной деятельности постепенно осваивает и углубляет необходимые ему знания и приобретает все более и более тонкие и точные навыки. Так совершенствуются и становятся мастерами своего дела преподаватели, врачи и другие специалисты.

3. Так, научный работник, выполняя определенную научную работу, особенно диссертационную, попутно, в процессе этой специальной работы, приобретает много разнообразных знаний, умений и навыков.

4. Так, наконец, если учащийся, например при подготовке к экзаменам, приходит на помощь другому, объясняя тому что-либо непонятное или неясное, то это весьма облегчает его собственное понимание вопроса и углубляет его освоение. Лучший способ учиться — это учить других.

Знания и навыки, приобретаемые в процессе деятельности, направленной не на само учение, а на другие конкретные и практические цели, обладают особыми и важными свойствами, качествами, которых собственно учеба не дает. Эти качества заключаются в том, что приобретаемые знания и умения уже с самого начала включены в жизненный «контекст» и с самого начала входят, так сказать, в плоть и кровь человека, становятся его неотъемлемым достоянием. Подлинное мастерство в любой деятельности достигается именно этим вторым путем научения, т. е. в процессе активного и ответ-

ственного выполнения соответственной деятельности (профессии).

В процессе образования оба вида учения играют свою роль, но в различной степени то незначительную, то преимущественную, то почти исключительную.

Как же осуществляется учение? Какие свойства и качества личности учащегося обеспечивают выполнение его образовательного труда? Какие физиологические «механизмы» высшей нервной деятельности человека лежат в основе его учения, его образования?

В основе учения лежит познавательный процесс. В начале последнего находятся ощущения. От ощущений мы переходим, говоря психологическим языком, к восприятиям и далее к представлениям, понятиям, суждениям, заключениям, воззрениям и другим наиболее сложным проявлениям высшей нервной деятельности человека (говоря языком физиологии — головного мозга).

Правильные и точные ощущения и восприятия — обязательные условия правильности познания и, следовательно, учения. В основе ощущений и восприятий лежит функция органов чувств. Поэтому столь важно упражнение, воспитание и развитие наших органов чувств, нашей способности наблюдать, не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать Способность к наблюдению неразрывно связана с вниманием.

Вниманием называется направленность и сосредоточенность высшей нервной (психической) деятельности на чем-либо определенном.

«Внимание,— говорит Ушинский, — это та единственная дверь нашей души, через которую все, что есть в сознании, непременно проходит».

Полезно и необходимо именно активное, волевое внимание. Примитивный же ориентировочный рефлекс, наоборот, вреден и мешает нормальному ходу учения.

Привычка к вниманию и прежде всего к активному, произвольному, к так называемому, волевому вниманию, лежит в основе способности к наблюдению, к наблюдательности. Отсюда общеизвестный девиз И. П. Павлова в применении к научно-исследовательской деятельности «наблюдательность, наблюдательность и наблюдательность». В неменьшей мере этот девиз применим и к учебной деятельности. Об этом свидетельствуют результаты специального изучения внимания у учащихся. Они пока-

зывают, что отличники учебы всегда более внимательны, чем другие учащиеся. Они внимательны ко всему: к лекциям, практическим занятиям, к объяснению преподавателя, к выполнению разного рода заданий, ко всякой работе вообще.

Эта привычка быть всегда внимательным становится у них настолько прочной, что им для этого не требуется уже особых усилий. При этом благодаря этой привычке, благодаря организованности, дисциплинированности своего внимания, отличники тратят на учение меньше времени, чем другие учащиеся, но учатся лучше и успевают больше.

Без сосредоточенного, концентрированного, целенаправленного внимания невозможна никакая продуктивная умственная работа, следовательно, и учебная работа. Неумение сосредоточить свое внимание в данное время и на данном вопросе в чрезвычайной степени затрудняет образовательный процесс.

Сознательность в процессе учения, понимание учения, его целей и живой интерес к соответствующей области знаний и деятельности имеют огромное организующее влияние на все стороны и элементы образовательного процесса и в высокой степени обеспечивают его успешность.

Осознанность учения, понимание изучаемого является важнейшим условием быстрого запоминания и прочного усвоения знаний. Значение сознательности в учении заключается также в том, что сознательное усвоение и переработка приобретаемых знаний есть непременное условие для формирования собственных взглядов и убеждений. «Убеждения же,— говорил Писарев,— нельзя позаимствовать у добрых знакомых, нельзя купить в книжном магазине, их нужно самостоятельно выработать в собственной голове точно так же, как пища самостоятельно перерабатывается в собственном желудке». Учение должно быть сознательным.

Одно из основных требований учения — *прочность, основательность освоения знаний и овладения навыками*, которая давала бы возможность легко и свободно использовать их в любое время, в любой ситуации, с любой целью и т. д.

Очень большое значение для прочности знаний и умений имеют *строгая последовательность в уче-*

нии и **систематическое повторение** (как известно, это же является непременным условием при выработке всяких прочных условных рефлексов).

В этом отношении я хочу напомнить то, что писал И. П. Павлов в письме к молодежи: «Что бы я хотел, — пишет он,— пожелать молодежи моей родины, посвятившей себя науке? Прежде всего последовательности. Об этом важнейшем условии плодотворной научной (тоже и учебной — *М. Ч.*) работы я никогда не смогу говорить без волнения. Последовательность, последовательность и последовательность. С самого начала своей работы приучите себя к строгой последовательности в накоплении знаний... Никогда не беритесь за последующее, не усвоив предыдущего...»[1]

Последовательность в обучении предполагает не только строгую систему в расположении учебного материала (что в основном дается программами и учебными планами учебных заведений), но и постоянное повторение старого материала (что в известной мере обеспечивается также организацией учебного процесса, но далеко недостаточно — многое зависит от самого учащегося, от его сознательности и интереса к делу).

Повторение есть мать учения. Ведь в принципе недопустимо, чтобы учащиеся что-либо существенное из освоенного забывали. Чтобы быть эффективным повторение не должно быть простым, чисто механическим, а должно все более и более связываться с новыми данными или осмысливанием или переосмысливанием материала с новых точек зрения.

Очень важно в деле прочного усвоения знаний свободное воспроизведение материала, т. е. собственное самостоятельное — устное или письменное — его изложение, при котором неизбежно происходит проверка степени освоения и тем самым осуществляется самоконтроль над ним. В ходе такого свободного воспроизведения учащийся, формулируя и уточняя свои мысли, одновременно и формирует их и особенно прочно запечатлевает. Но одной прочности запечатления в памяти знаний еще недостаточно. Необходимо подлинное их освоение, т. е. такое овладение знаниями, при котором можно было бы в любой нужный момент их мобилизовать и

---

[1] И. П. Павлов. Полное собр. соч., т. I. М.—Л., 1951, стр. 22.

использовать в любых условиях, в соответствии с различными задачами, для достижения необходимой цели.

Необходимо овладение методами приобретения знаний и навыков.

Для конечного успеха учения очень важны далее мотивы, побуждающие учащегося к учению, и тем самым его отношение к учению и ко всему тому, чему он обучается.

Мотивы учения должны быть адекватными, т. е. полностью соответствующими, тем задачам, которые стоят перед данным учебным заведением и осуществляются данным учебным процессом. Так, в медицинском высшем учебном заведении мотивом учения должно быть желание и стремление стать врачом в глубоком социальном, моральном (личном) и профессиональном значении этого слова, а не желание лишь получить диплом высшего учебного заведения, «пусть хотя бы и медицинского».

Чтобы быть вполне эффективным, учение должно быть желательным, должно вызывать определенный интерес. Здесь мы подходим к проблеме призвания. Учение без охоты, без интереса, без призвания — не настоящее учение, в значительной мере это — лишь кажущееся учение. Учение, как и всякий труд, без охоты является трудом в сущности подневольным, оно не дает удовлетворения и сопровождается малой производительностью, малой эффективностью.

То, чему обучается учащийся, должно быть ему не только понятно, но и желательно, т. е. внутренне, добровольно и охотно им принято, должно быть, следовательно, для него лично значимо.

Процесс учения схематически можно разложить на три основные звена (этапа):

1) восприятие учебного материала (на этом этапе важнейшую роль играют память и воображение);

2) осмысливание материала (существенная роль при этом принадлежит мышлению и речи) и

3) закрепление знаний и овладение ими и умениями (решающую роль при этом играют чувство и воля).

Память есть физиологическая функция мозга, проявляющаяся в запечатлении, сохранении и воспроизведении, т. е. в последующем узнавании всего того, что в прошлом было в нашем сознании, нашем опыте, нашей практике, в нашей жизни.

В зависимости от того, что именно лучше и скорее всего запоминается, выделяют различные виды памяти: память двигательную, или моторную, память чувственную, или эмоциональную, память образную, или предметную, память отвлеченную или словесно-логическую (запоминание мыслей, понятий, словесных формулировок). Однако при всем том память едина. Все эти отдельные виды памяти тесно связаны друг с другом, и, хотя и в разной степени, присущи всем людям. В конце концов человек может запомнить все.

В зависимости далее от того, как, каким путем, с помощью каких восприятий лучше всего происходит запоминание, различают типы памяти: зрительную, слуховую и двигательную, или рече-двигательную. Эти типы памяти в чистом виде встречаются, однако, редко. Большею частью наблюдаются смешанные типы памяти (зрительно-слуховой тип и зрительно-двигательный; последний — наиболее частый). Тип памяти данного человека развивается у него, главным образом, благодаря длительному упражнению (тренировки) обычной для него практики запоминания.

Очень важно отдавать себе ясный отчет, какой у нас преимущественный вид и тип памяти, для того, чтобы сознательно и умело использовать особенности своей памяти в процессе учения и работы для достижения своих целей в кратчайшие сроки, с наименьшими усилиями и с наибольшим эффектом.

Запоминание существенно зависит от сознательной установки на него. Запоминание и особенно заучивание являются в значительной мере волевым актом. Большую роль в них играют также эмоциональные моменты. Хорошо известно, что эмоционально окрашенный материал запоминается при прочих равных условиях гораздо лучше, чем эмоционально безразличный.

Нужно различать два вида запоминания: 1) механическое запоминание, в основе которого лежат ассоциации по смежности и по времени (например, запоминание цифровых, статистических данных, хронологических дат, иностранных слов) и 2) запоминание осмысленное, основанное на логической связи, на смысле и внутренних отношениях явлений и фактов.

Оба эти вида запоминания обычно переплетаются друг с другом и практически приходится пользоваться

обоими. Но осмысленное запоминание гораздо продуктивнее механического.

Кроме того, важно различать еще два других вида запоминания: произвольное, преднамеренное или заучивание; оно играет большую роль как в учении, так и в жизни; и непреднамеренное, самопроизвольное запоминание, осуществляющееся косвенным образом в ходе любой деятельности и имеющее большое значение.

Существеннейшим условием прочного запоминания, запоминания всерьез и надолго является понимание.

Воображение или фантазия — это способность воспроизводить представления и создавать на их основе новые представления. Воображение играет существенную роль и в игре, и в учении, и в труде. Особенно велика эта роль в творческом труде, в научном творчестве, в экспериментальных исследованиях. «Нелепо отрицать роль фантазии и в самой строгой науке» — говорит В. И. Ленин[1]. В самом деле, чтобы создать периодическую систему элементов, Д. И. Менделеев и, чтобы создать учение о высшей нервной деятельности, И. П. Павлов, несомненно, должны были обладать огромной фантазией.

На втором этапе учения (осмысливание материала) основными нашими орудиями труда являются мышление и речь.

Мышление — это опосредованное и обобщенное познание объективной реальности. Познание начинается с ощущений и восприятий и переходит к мышлению.

Содержанием мышления являются понятия. Под понятием подразумевается обобщенное знание о явлениях и предметах, основанное на раскрытии их объективных связей и взаимоотношений.

Мышление тесно связано с действием. Человек познает действительность, понимает окружающий его мир, лишь изменяя его и воздействуя на него.

Мыслительный процесс является по своему внутреннему механизму действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Человек начинает мыслить тогда, когда у него появляется потребность что-то понять или сделать.

---

[1] В. И. Ленин. Соч., М., 1958, т. 38, Философские тетради, стр. 370.

С мыслями в той или иной степени связаны эмоциональные переживания. Мыслит живой человек, поэтому в акт мышления включается и чувство. «Мысль, заостренная чувством, глубже проникает в свой объект, чем мысль равнодушная, безразличная...»

Мыслительный процесс, неся с собою известные элементы эмоциональности, является в то же время *активным и целеустремленным волевым актом*. Поэтому понятно, что волевые качества человека имеют огромное и часто решающее значение для успеха учения, для любой его деятельности вообще.

Мышление, как процесс сугубо сознательный, характеризуется возможностью осознания и своих ошибок, возможностью самоконтроля и самокритики. Отсюда и наша возможность учиться на своих ошибках.

Человек мыслит, как я только что указал, понятиями. Формой же существования понятий является слово. Таким образом, слово и речь имеют основополагающее значение для мышления.

Речь является формой существования мысли (наше мышление по преимуществу словесное мышление). Поэтому мышление и речь неотделимы друг от друга и существуют лишь в их единстве.

Отсюда вполне понятно, какую огромную роль играет речь — правильная речь в учении и жизни.

Будучи единой по существу, наша современная речь разделяется на две значительно отличные друг от друга формы: 1) устную речь и 2) письменную речь. Различия между ними не ограничиваются тем, что различна их техника. Различия эти более глубокие. Хорошо, например, известно, что некоторые выдающиеся писатели были весьма слабыми ораторами и, наоборот, замечательные ораторы почти не умели писать («плохо» писали).

Устная речь — это разговорная речь; это — большей частью беседа, в которой разговаривающие объединены общей ситуацией, и вследствие этого многое становится ясным без слов или понятным с полуслова, по выражению лица, жестам и т. д. («ситуационная» речь).

Письменная речь — это речь отвлеченная, деловая, научная. К ней предъявляются иные требования. Построение ее должно быть более развернутым. Все существенные связи мысли должны быть раскрыты и более или менее полно отражены. Изложение должно быть

логически связным и систематическим. В письменной речи все должно быть понятным исключительно из ее собственного строго продуманного смыслового содержания, из ее контекста («контекстная» речь).

Устная речь, таким образом, значительно легче письменной. Чтобы конкретнее представить себе эту разницу, достаточно сравнить между собою в отношении их трудности устные и письменные экзамены.

Понятно, что существуют различные виды как устной (разговор, монолог, доклад, лекция и др.), так и письменной речи (письмо, статья, книга, монография и т. д.).

Некоторые виды устной речи, как, например, доклад или лекция, по своему характеру приближаются к письменной речи. Они должны сочетать в себе особенности и устной и письменной речи, а именно: строгую систематичность и логическую связность, свойственные письменной речи. В этой необходимости сочетания иногда противоположных качеств заключается особая трудность этого вида устной речи и редкость ее безупречной формы.

Речь и мысль относятся друг к другу как форма и содержание. Находя своей мысли все более и более соответствующую речевую форму, мы вместе с тем формируем и самую мысль, как бы оттачиваем и шлифуем ее. Отсюда понятно, что ясность мысли и ясность изложения взаимно связаны и обусловливают друг друга. И мы действительно хорошо знаем только то, что можем правильно, точно и ясно выразить словами. Понятно также, какое огромное значение имеет речь — устная и письменная — в учебном, образовательном и познавательном процессе вообще.

В наших учебных заведениях — от низших до высших — все еще мало обращается внимания на разного рода письменные работы и даже на качество устной речи.

На третьем завершающем этапе учения — при закреплении приобретенных знаний и овладении умениями и навыками — решающую роль, как уже было сказано, играет чувство и в о л я.

Всякое волевое действие, поскольку оно исходит из потребностей и побуждений, носит более или менее ярко выраженный эмоциональный характер. Волевой акт предполагает известное предвидение результатов своих

действий, сознательное их регулирование, выбор средств, учет последствий, взвешивание, обдумывание и таким образом включает в себя также сложные интеллектуальные процессы. Всякое волевое действие является целенаправленным, плановым.

Сила воли заключается не только в умении осуществлять свои желания, но и в умении подавлять их, подчинять одни желания другим и любое из них — высшим задачам и целям.

Сила воли определяется готовностью и способностью неуклонно, преодолевая препятствия, доводить начатое дело до конца, добиваясь осуществления поставленной перед собою цели.

Волевое напряжение при достижении цели характеризует дисциплинированность личности. Сознательная дисциплина является одновременно и средством и результатом развитой воли.

Учение для своего конечного успеха требует доброй воли учащихся. Без такой воли, без дисциплины никакое серьезное обучение невозможно. Волю у себя необходимо воспитывать, развивать ее. Основное правило для выработки сильной воли заключается в том, чтобы доводить всякое, раз начатое дело до конца.

К важнейшим волевым качествам личности принадлежат инициативность, самостоятельность, решительность и настойчивость, которые характеризуют сильную волю. Противоположными качествами (слабой воли) будут инертность, легкая внушаемость или подверженность чужому мнению, нерешительность и неустойчивость (не умение бороться за выполнение принятых решений). Первые благоприятствуют процессу учения и обеспечивают его успех; вторые препятствуют им.

Таковы основные этапы образовательного процесса и основные свойства ума, чувства и воли, другими словами, важнейшие особенности высшей нервной деятельности человека, которыми обеспечивается должная продуктивность и конечная эффективность этого вида деятельности — образовательного труда. Эти три этапа в процессе учения или образования полностью соответствуют тем трем этапам общего пути познания объективной истины, объективной реальности, которые определены В. И. Лениным в следующих предельно кратких и ясных словах: «...от живого созерцания к

абстрактному мышлению и от него к практике...»[1]

Эти три этапа пути познания — живое созерцание, мышление и практика — неразрывно связаны и взаимно обусловлены в своем диалектическом единстве.

Итак, учение, чтобы быть полноценным, предполагает наличие у учащихся, как я стремился это показать, известных качеств ума, чувства и воли, т. е. известных способностей, известной в этом смысле одаренности.

Способности имеют, несомненно, определенные структурно-морфологические, конституциональные, наследственно закрепленные предпосылки в виде «задатков». Эти задатки или зачатки являются как бы исходными точками или предпосылками для развития способностей. Способности же являются функцией развития человека, а не функцией задатков самих по себе. Лишь в процессе развития индивида изменяются, преобразуются и развиваются способности.

Поэтому нужно ясно себе представлять, что различия в способностях людей зависят не столько от врожденных их задатков, сколько от истории, условий и хода развития конкретной человеческой личности.

Способности, с одной стороны, и умение и навыки, с другой, не тождественны, но они теснейшим образом связаны между собою и находятся в своеобразных взаимоотношениях. Освоение знаний, умений и навыков предполагает наличие известных способностей, а развитие способностей к той или другой деятельности требует освоения связанных с нею знаний и умений. По мере того, как знания и умения осваиваются, т. е. превращаются в личное достояние человека, они перестают быть только знаниями и умениями, полученными извне, они становятся неотъемлемой частью личности и способствуют развитию ее способностей.

Так как мы сначала в процессе учения, а затем в процессе врачебной деятельности приобретаем, закрепляем и осваиваем медицинские знания и врачебные навыки, приемы мышления и т. д., то у нас постепенно формируются и соответствующие способности.

Процесс обучения, как подлинно образовательный

---

[1] В. И. Ленин. Философские тетради. Изд. ЦК ВКП(б), 1934, стр. 106.

процесс, тем и отличается от простой тренировки, от механического труда, что в нем через знания и умения развиваются и формируются способности.

С расширением трудовой деятельности и появлением все новых и новых видов ее у человека формируются и новые способности (примеры этому множатся буквально у нас на глазах!).

«Различие природных дарований у индивидов, — писал К. Маркс, — есть не только причина, сколько следствие разделения труда» (Маркс и Энгельс, Соч., т. III, 1929, стр. 666).

Степень способностей или «потолок» развития людей конечно, различны. Но этот потолок можно, вне всякого сомнения, значительно повышать как в рамках индивидуального развития, так и в ходе дальнейшей эволюции человека. Развитие способностей и их выявление существенным образом зависят от нас самих, от нашего образования и самообразования, а также от общественных и социальных условий, от конституции государства. (Сравнить в этом отношении капиталистические и социалистические государства!)[1].

Развитие общего образования, поднятие общей одаренности человека и тесно связанная с этим проблема кадров являются огромной социально-политической задачей. И вполне понятно, что в нашей стране уделяется этому такое большое внимание.

Образование и воспитание — единый процесс. Образование охватывает главным образом теоретико-познавательную сторону процесса, а воспитание — по преимуществу активнопрактическую его сторону, область поведения. «Образ поведения человека, — говорит И. П. Павлов, — зависит от постоянного воспитания или обучения в широком смысле слова».

Обучение, образование и воспитание, таким образом, неотделимы одно от другого. Воспитание в школе осуществляется прежде всего через обучение и образование.

Правильно поставленное обучение приучает учащихся к систематическому, организованному труду. В ходе

---

[1] Огромное преимущество социалистического общества для развития человеческих способностей автором дано только в виде краткого замечания, адресованного себе, и оставшегося, к сожалению, не развернутым; однако оно явственно ощущается во всем изложении этого раздела и особенно в приведенной выше цитате из произведения К. Маркса и Ф. Энгельса. — *Ред.*

обучения постепенно развиваются внимание, восприятие, память, речь, мышление..., воспитываются воля и характер, формируется мировоззрение.

Воспитательное значение учения и образования тесно связано с эмоциональными переживаниями учащихся.

«Без человеческих эмоций, — говорит В. И. Ленин, — никогда не было, нет и быть не может человеческого искания истины» (рецензия на книгу Рубенса, Соч., т. XVII, изд. 3, стр. 331).

Чтобы иметь воспитательное значение, обучение должно быть строго систематическим и последовательным. Приучение себя к строгой последовательности в мышлении и учении имеет огромное значение для правильного познания действительности, для развития ума и для воспитания воли и характера. На необходимости строгой последовательности в приобретении знаний и в научной работе, как уже указывалось, особенно настаивал И. П. Павлов.

Учение нужно рассматривать как особый вид труда, а именно, как учебный или образовательный труд. Можно с полным правом сказать: кто не трудится, тот не учится.

Учение — одна из сторон двуединого процесса обучения и предполагает, как нечто само собою разумеющееся, активную роль учащихся, их более или менее значительную самостоятельность и самодеятельность. Раз навсегда надо осознать, что всякое подлинное образование в конечном счете было, есть и будет самообразованием.

Целью учения является освоение той или другой системы знаний и обязательное при этом овладение соответствующими умениями, навыками и методами.

Чтобы быть вполне эффективным, учение должно быть сознательным и ответственным, эмоционально положительно окрашенным и настойчиво желательным и, следовательно, личностно-значимым для учащегося.

«Будьте страстны в вашей работе и в ваших исканиях»,— призывает И. П. Павлов молодежь нашей страны в известном, уже упоминавшемся мною его письме.

Учение требует определенной степени развития ума, чувства и воли, требует известных способностей при условии значительного напряжения сил и умелого использования возможностей человека.

Завершение учения и достижение мастерства в любом деле происходит лишь в процессе самостоятельной и ответственной деятельности, в процессе преодоления разного рода трудностей и препятствий, уже вне школы.

Необходимо особо подчеркнуть то обстоятельство, что способности человека не только проявляются, но и развиваются в процессе учения и труда, что способности являются не только предпосылкой, но и продуктом, результатом учения и труда. Такое положение вещей, если его полностью осознать и хорошо прочувствовать, ясно показывает, что человек действительно является, согласно народной пословице, кузнецом своего счастья. Сознание этого должно, мне кажется, действовать на нас воодушевляющим образом.

Таким образом, от качества учения или труда зависит конечный его результат. Поэтому, учась и работая все лучше и лучше, т. е. все более и более сознательно, ответственно и эмоционально («с чувством, толком и расстановкой»), все более настойчиво и целеустремленно (доводя каждое дело до конца), человек растет, развивается и совершенствуется. При этом никогда не следует забывать, что человек может расти только в меру своих собственных усилий.

И те цели, которые мы себе можем ставить в жизни, при достаточной степени воображения и эмоциональности должны приобретать весьма большую притягательную силу и вызывать большое волевое напряжение для их достижения.

Несколько слов по весьма существенному вопросу о трудности и легкости учения. По мысли В. И Ленина, учение не может быть нетрудным, оно должно быть трудным, оно не должно быть легким.

Известный педагог К. Д. Ушинский также считал, что учение есть серьезный труд. Необходимо, чтобы учение было трудным, чтобы оно требовало определенных умственных усилий. Только при этом условии учение способствует укреплению воли и развитию самостоятельности характера учащихся. Поэтому К. Д. Ушинский решительно выступает против стремлений сделать учение во что бы то ни стало интересным, заманчиво-привлекательным и даже развлекательным, например разного рода шуточками и прибауточками («потешающая педагогика»).

Преподавание, конечно, должно быть доступным учащимся. Это облегчает им необходимое осознание и освоение предмета. Но доступность преподавания не должна переходить известного предела. По этому поводу Н. А. Добролюбов писал, что, если преподаватели разжевывают материал науки так, что аудитории и жевать не приходится, а остается только проглотить разжеванное, то в этом случае из учащихся могут вырасти ученые обезьянки, но отнюдь не люди, способные к самостоятельному мышлению.

Таким образом, доступность изложения учебного материала не должна быть такой, чтобы освобождать учащихся от их собственных усилий, от необходимости мыслить. Преодоление посильных трудностей в учебной работе способствует пробуждению интереса к учению, благоприятствует развитию активности и самостоятельности учащихся, воспитанию у них силы воли и характера.

Должная трудность учения непосредственно связана и обусловливается достаточно высокой требовательностью к учебной работе, дисциплине и успеваемости учащихся.

Если требовательность к учащимся невысока, если активность, самостоятельность и инициатива в их работе тормозятся излишней опекой, в школе, особенно это важно, в высшей школе создаются условия для «оранжерейного воспитания» (И. П. Павлов), огромный вред которого прекрасно показан экспериментальными исследованиями в лабораториях И. П. Павлова.

Трудность учения, однако, не должна быть чрезмерной. Тогда она теряет свои только что указанные положительные стороны и приводит к противоположным результатам. Чрезмерность требований в значительной степени связана с перегруженностью учебных программ, против чего уже 50 лет тому назад энергично протестовал Д. И. Менделеев.

Если перегруженность учебного плана отнимает у учащихся все время, не оставляя его для их самостоятельных умственных и других занятий, если учебный план из-за перегрузки становится фактически невыполнимым и непосильным, учащиеся перестают регулярно работать, и учебный процесс начинает идти как бы на холостом ходу. Д. И. Менделеев сравнивал такое положение с очагом, заваленным топливом до того, что последнее уже не горит, и очаг потухает.

Принципиальные положения о медицинском образовании и врачебной подготовке

После всего сказанного о физиологических закономерностях умственного труда и, в частности, образовательного труда, о воспитательном значении образования, я хочу обратиться к той области его, которой я посвятил всю свою сознательную жизнь, и привести здесь несколько принципиальных и общих положений, важных для правильной установки в процессе учения и для конечного успеха медицинского образования и врачебной подготовки.

Первое положение вытекает из того, что я говорил по поводу учения, а именно: всякое образование — всегда и прежде всего самообразование. Особенно это справедливо для учения в высшей школе и в первую голову для медицинского образования.

Весь смысл высших учебных заведений — в соединении абстрактного с конкретной действительностью, писал более 50 лет тому назад Д. И. Менделеев, следовательно, в сочетании знаний с умениями, теории с практикой. В этом же заключается и вся трудность рационального и успешного прохождения программы высших учебных заведений.

В этом же смысле в отношении медицинского образования высказывается А. Флекснер (США): «Медицине можно научиться, но научить ей нельзя».

Второе положение сводится к тому, что внутреннюю медицину нельзя рассматривать (по крайней мере, в стенах ВУЗа), как отдельную, хотя бы и очень крупную специальность; она является основой всей медицины и во всяком случае — основной клинической дисциплиной медицинского курса.

Внутренняя медицина — прямая наследница прежней единой и неделимой медицины и хранительница ее векового опыта и мудрости. Через нее проходит красная нить исторической преемственности из глубины веков до наших дней. Все остальные врачебные специальности — это побеги основного ствола, еще совсем недавнего происхождения. Поэтому по сути дела и для его вящей пользы необходимо, чтобы в стенах ВУЗа отношение к внутренней медицине и ее положение и субъективно, со стороны студентов и преподавателей, и объ-

ективно, в смысле программ, учебных планов и всей организации преподавания, было бы соответствующим, т. е. было бы отношением как к основной и важнейшей дисциплине медицинского курса, освоение которой обязательно — conditio sine qua non, для того, чтобы стать врачом.

Специализация в медицине, как и разделение труда в других областях науки и человеческой деятельности вообще, сыграла, несомненно, огромную прогрессивную роль в развитии медицины. Современная медицина своим теперешним состоянием обязана в весьма значительной степени именно этой широкой и глубокой ее специализации.

Тем не менее в настоящее время — в период колоссального накопления фактического, часто очень детального, но разрозненного материала и в период все более и более растущего стремления к обобщению, синтезу — становится уже ясным, что слишком узкая специализация не всегда благодетельна, а нередко прямо вредна.

Если в области техники специализация, вероятно, еще долго может идти дальше, то в медицине мы, повидимому, подходим к известному пределу, который поставлен природой нашего объекта изучения — человека, неразделимого на части. Поэтому специализация в практической медицине, если ее проводить далеко, представляется чем-то искусственным и противоестественным.

Медицина так же едина и неделима, как неделим и целостен организм человека. Поэтому разделение медицины на отдельные специальности можно рассматривать как определенный этап ее исторического развития и мечтать о будущей на научной основе снова объединенной медицине. В настоящее же время можно уже говорить (А. Д. Сперанский) о единой теории медицины. И теперь уже едва ли кто-нибудь будет возражать против положения, что каждый специалист в любой области медицины должен быть прежде всего врачом. Всякая специализация, другими словами, должна развиваться лишь на почве основательной общеврачебной подготовки.

Почувствовать же и стать врачом еще в процессе учения можно прежде и легче всего именно в клинике

внутренних болезней, ибо только эта клиника является еще общей клиникой (Т. А. Захарьин) — клиникой, в которой больной человек рассматривается и изучается как единое целое, как индивидуальность, как личность (по крайней мере, в идее, принципиально; на деле, к сожалению, не всегда так).

Третье положение можно сформулировать следующим образом: тело и душа, сома и психика неотделимы друг от друга; они составляют неразрывное и целостное единство. Их разделение и вытекающее отсюда отделение болезней тела и болезней духа, соматических и психических заболеваний является (трудно определить, кто именно это сказал) одним из самых печальных и вредных «недоразумений» и последствий специализации. Все заболевания человека являются одновременно и психическими и соматическими — психосоматическими, с той лишь разницей, что соотношения психического и соматического в них весьма различны. Это различие можно наблюдать также и на разных этапах развития одного и того же заболевания [1].

Например, гипертоническая болезнь: вначале это заболевание может быть чисто психогенным, а в конечных его стадиях оно становится грубо соматическим. И, наоборот, во многих заболеваниях психические нарушения и психопатологические явления наслаиваются лишь в ходе развития болезни, как, например, при туберкулезе, травмах и др.

В высказываниях основоположников отечественной клиники внутренних болезней (М. Я. Мудров, С. П. Боткин, Г. А. Захарьин, А. А. Остроумов, В. А. Манассеин и др.), а также некоторых зарубежных авторов можно ясно видеть, что они прекрасно понимали роль и значение

---

[1] Для всякого, кто внимательно читал все до сих пор сказанное, должно быть ясно, что автор, говоря о единстве души и тела, психики и сомы, имеет в виду психофизиологическое единство в смысле павловского нервизма. Точно так же, утверждая, что «все заболевания человека являются одновременно и психическими и соматическими — психосоматическими», автор имеет в виду кортико-висцеральные взаимоотношения, выявляемые объективным методом и все в большей степени конкретизирующие наше представление о единстве и целостности организма.

Этот термин не имеет ничего общего с «психосоматической медициной» зарубежных авторов, построенной, в основном, на идеалистическом методе психоанализа Фрейда. — *Ред.*

нарушений психики (психогении) в патогенезе заболеваний и роль психотерапии в деле лечения заболеваний.

В работах И. П. Павлова и его учеников накоплено много замечательных фактов и высказано много идей, утверждающих единство физиологии и медицины, единство сомы и психики.

Четвертое положение гласит: надо лечить больного, а не болезнь, или более конкретно: чтобы лечить больного, необходимо предварительно составить о нем свое суждение, поставить «диагноз больного».

Диагноз болезни является лишь первым шагом на пути к суждению о больном.

На вопрос о суждении о больном, на понимании и оценке больного, на диагнозе больного ввиду практической важности этого вопроса следует остановиться несколько подробнее.

Уже первая встреча, первый контакт врача и больного имеют большое значение, они полны разнообразных эмоциональных и психотерапевтических влияний. Часто они определяют взаимоотношение между больным и врачом.

Необходимо учитывать, что для врача такая встреча является повседневным, привычным, профессиональным делом и притом врач — здоровый человек. Больной же всегда более или менее встревожен и страдает и во всяком случае находится в необычном для него состоянии. Внимание врача в этих условиях склонно притупляться, внимание больного обостряется. Поэтому врачу нужно быть все время настороже. Нужно помнить, что каждое его слово, каждое движение, выражение лица, его внешность и весь его облик являются объектом очень внимательного наблюдения, изучения и оценки со стороны больного (и окружающих его лиц).

Врач должен всемерно заботиться о том, чтобы завоевать полное доверие больного и внушить ему надежду на выздоровление («надежда — половина выздоровления»). В этом отношении совершенно прав В. М. Бехтерев, когда он говорит: «Если больному после разговора с врачом не становится лучше, то это — не врач».

В ходе обследования больного человека очень большое значение имеет исследование путем расспроса — анамнез.

Анамнез — это не только способ собирания сведений о больном, о его болезни и пр. Анамнез — это также

способ всестороннего познания больного, его интеллекта, его эмоциональных и волевых качеств, его темперамента и характера, его индивидуальности и личности.

Анамнез, далее, — это способ выяснить отношение больного к своему заболеванию («внутренняя или аутопластическая картина болезни»), выяснить его семейное, материальное, служебное и социальное положение, каждое из которых может иметь непосредственное или косвенное отношение к данному заболеванию.

Врач должен уметь расспросить больного, но он должен также уметь спокойно, внимательно и доброжелательно выслушивать больных.

При собирании анамнеза необходимы большая внимательность и осторожность, критика и самокритика.

Врач должен помнить, что своими вопросами он может порой вызвать у больного новые и нежелательные представления. Врач должен критически относиться к высказываниям других, не смешивать собственных суждений больных с передаваемыми ими врачебными умозаключениями. Никогда не принимать на веру готовых диагнозов и всегда пользоваться только описаниями болезней или симптомов, какими бы простыми они ни были (одышка, сердцебиение, озноб, боль и т. д.).

Следует, где это возможно, использовать для характеристики личности больного и всякого рода отношений и обстоятельств его жизни объективные и документальные данные, как это применяется в практике психиатров (расспрос близких и окружающих лиц, врачебные справки, данные прежних исследований и т. д. и т. п.).

Целенаправленный анамнез является исходным, основным и важнейшим (обязательным) способом определения типа высшей нервной деятельности человека. Такой анамнез является также лучшей «функциональной пробой», охватывающей весь организм в целом.

Хороший и достоверный анамнез требует много внимания, терпения и времени, умения и такта, знания и опыта. Но зато и значение такого анамнеза для понимания больного никак не может быть переоценено. Поэтому-то чем опытнее врач, тем более он ценит анамнез и тем более он из него получает.

Что касается дальнейшего обследования больного при помощи всех других (физикальных, лабораторных

и инструментальных) методов, то принципиально такое обследование должно быть возможно более полным и систематичным. Ввиду же большого количества (можно сказать изобилия) различных методов исследования, необходимо пользоваться ими так же, как и методами лечения, по определенным показаниям. В процессе обследования больного такие показания определяются прежде всего предполагаемым диагнозом болезни и тем суждением о больном, которое сложилось у врача к данному моменту обследования. Само собою разумеется, что внимательный учет физического и психического состояния больного всегда должен вносить коррективы в обследовательский пыл врача.

Наблюдения, данные исследований и диагностические предположения составляют материал для суждения о больном.

Диагноз болезни, когда он дополняется диагнозом этиологическим, функциональным и анатомическим, когда при этом учитываются соматические и психические особенности больного и его жизненное положение («социальный диагноз») — такой диагноз приближается к индивидуальному диагнозу, к диагнозу больного (С. П. Боткин). При этом необходимо помнить и учитывать, что каждое заболевание, являясь определенным эпизодом в жизни больного, оставляет свои следы в его организме (изменение иммунобиологического состояния, реактивности и др.), а также в жизненном положении человека (изменение материального, семейного, социального и другого положения).

Индивидуальный или полный (Г. А. Захарьин) диагноз, диагноз больного включает и диагноз предстоящего течения заболевания и его исхода у данного больного — индивидуальный прогноз, прогноз больного. Для этого врач должен хорошо знать болезнь, должен понимать больного (как только что об этом говорилось) и должен полностью ориентироваться в условиях его существования, в условиях окружающей его (биологической и социальной) среды, бытовой, профессионально-трудовой и общественно-политической обстановки.

Для успеха лечения огромное значение имеет доверие больного к лечащему врачу. Лучший способ завоевать это доверие — по-врачебному и по-человечески хорошо, добросовестно относиться к больным. Нужно при этом

иметь в виду, что больные, как правило, очень тонко чувствуют отношение к ним врача.

Основными тремя предпосылками эффективного лечения больного (подчеркиваю: больного, а не болезни) являются:

1. Регулирование всего распорядка жизни больного и проведение определенного режима.

В этом отношении необходимо тщательно дозировать щажение и упражнения, покой и деятельность (движение, работу). Максимальным щажением является строгий постельный режим. Это, без сомнения, могучий терапевтический фактор, часто основное условие всякой терапии. Но, вместе с тем, это почти всегда известная тягота для больного, насилие над ним. Поэтому, назначая постельный режим, надо его конкретизировать, сообразно обстоятельствам, и проводить его не дольше, чем нужно. Практически, как показывает опыт, постельным режимом, излишним покоем и щажением вообще врачи в значительной мере злоупотребляют. Наоборот, упражнения, тренировка, движение и, в частности, лечебная гимнастика и физкультура используются, обычно, далеко недостаточно.

Мало, наконец, обращается внимания на постепенность перехода больного из щадящей обстановки лечебного учреждения (или с «больничного листка» вообще) к трудным, нередко суровым условиям обычной трудовой жизни. Этот переход должен внимательно регулироваться врачом, особенно у некоторых больных. К ним, например, относятся сердечно-сосудистые больные, больные ревматизмом, нефритом, гепатитом и др.

2. Лечебное — диетическое — питание.

В этом отношении больному следует указывать не только то, что он должен есть, но и то, когда, как и сколько он должен есть.

3. Лекарственное лечение по определенным показаниям, четкое и систематизированное [1].

---

[1] На этом обрываются очерки М. В. Черноруцкого, посвященные физиологии умственного труда и изложению его воззрений на медицинское образование и подготовку врача.

Нам кажется, что нет надобности «закруглять» эти очерки произвольно, они и в данном виде сохраняют свой интерес для широкого круга медицинских работников и кажутся своевременными.—*Ред.*

СОДЕРЖАНИЕ

ЧЕРНОРУЦКИЙ МИХАИЛ ВАСИЛЬЕВИЧ

Очерки физиологии умственного труда

Редактор Б. М. РАВКИНД

Обложка художника *Д. А. Андреева*

Техн. редактор *Т. И. Бугрова* Корректор *Р. И. Гольдинг*

Подписано в печать 18/I 1962 г. М—31039 Сдано в производство 27/I 1962 г. по оригинал-макету. Формат бумаги $84 \times 108^{1}/_{32}$ д. л. Бум. л. 0,5. Печ. листов 1. (Условных) 1,64. ЛН—81. Учетно-изд. л. 1,68. Заказ 350. Тираж 50000.
Цена 5 коп.

Ленинградское отделение Медгиза Ленинград, Невский пр., д. 28
Типография им. Анохина Полиграфиздата Министерства культуры Карельской АССР
г. Петрозаводск, ул. Вытегорская, 3

Цена 5 коп.

